

# Phonologie et prosodie dans l'acquisition de l'allemand-L2 par des apprenants francophones

Alfred Knapp

## 1. Acquérir la première langue --- Acquérir une langue étrangère [1]

- Un enfant acquiert la maîtrise native de sa première langue (ou de ses premières langues) en quelques années: une grande partie des propriétés morphosyntaxiques - l'ordre des mots, la morphologie verbale et nominale, la prosodie lexicale et phrasale, les contraintes qui agissent sur les structures syllabiques - est en place vers l'âge de 5-6 ans, en plus d'un lexique impressionnant d'une dizaine de milliers de mots (Jackendoff 1994, 139). Cet apprentissage se fait sans intervention de la part d'un spécialiste de l'enseignement du langage: c'est l'insertion de l'enfant dans la communication avec son entourage qui déclenche le déploiement de cette capacité à produire un nombre infini d'énoncés, avec des moyens finis. De plus, les conditions d'acquisition peuvent varier d'une manière extrême: en dépit de ces variations, tous les locuteurs d'une langue donnée arrivent à un stade de compétence qui leur permet - en règle générale - de se comprendre immédiatement.
- L'acquisition du langage obéit à une chronologie étonnamment uniforme à travers les langues (et même à travers les modalités perceptives et articulatoires - un exemple convaincant est fourni par l'acquisition du langage chez les enfants non-entendants dont les parents maîtrisent la langue des signes): le babillage (les enfants sourds le parcourent également et l'arrêtent au moment où les enfants entendants commencent à produire leurs premiers mots-syllabes), les phrases à un mot, à deux mots, l'explosion linguistique, l'apparition de certaines constructions spécifiques à certains moments: la négation, la présence de marques morphologiques, d'éléments fonctionnels etc. suivent un "calendrier universel" largement invariable. Le cadre universel n'empêche cependant pas l'apparition de variations multiples d'un individu à l'autre, dès qu'on s'intéresse à une étude plus fine de l'évolution des catégories grammaticales (temps, aspects, morphologie...) (de Boysson-Bardie 1996, 245).
- L'acquisition de la première langue (ou des premières langues) chez l'enfant est normalement couronnée de succès: l'enfant est locuteur (et d'abord auditeur) compétent de sa langue maternelle. Il a acquis un système de connaissances complexes qui est très proche de celui qui s'est développé chez d'autres individus de sa communauté linguistique - en dépit de situations sociales, familiales, matérielles....très éloignées les unes des autres.
- Au cours de l'acquisition linguistique, l'enfant arrive à des connaissances dont la complexité dépasse de loin l'information contenue dans l'input. Il possède la capacité de porter des jugements d'acceptabilité et de grammaticalité sur un nombre infini de phrases - tout en ayant une expérience limitée. Cette problématique est depuis longtemps connue sous le terme de "problème logique de l'acquisition du langage" (Baker & MacCarthy 1982).

-2-

*Apprendre une langue étrangère après la puberté est - à certains égards - très différente de l'acquisition de la première langue:*

- D'une manière générale, le "succès" est limité: rares sont les cas d'apprenants adultes qui atteignent une maîtrise proche d'un locuteur natif. La présence d'un système d'une grande complexité - celui de la L1 - se manifeste en outre par la persistance d'erreurs dues à l'influence plus ou moins directe de la première langue. Herschensohn (2000,41) situe une première "césure" dans l'acquisition d'une L2 vers l'âge de 5 ans. Herschensohn fait remarquer que - d'après les résultats des travaux de Ioup (publié dans Gass et al. 1989, 160-175) - jusqu'à l'âge de 6 ans, les enfants semblent capables d'acquérir une maîtrise phonologique quasi-native d'une L2 si la période de leur immersion en L2 s'élève à 5 ans et plus.
- En dépit de cette restriction, le problème "logique" pour l'acquisition de la L1 par l'enfant persiste: les apprenants d'une L2 arrivent aussi - à un certain degré - à des connaissances complexes (et infinies) qui dépassent leur expérience limitée en L2. Mais à la différence de ce qui se passe en L1, les intuitions grammaticales des apprenants adultes révèlent une instabilité considérable, même à des niveaux de maîtrise très avancée (Bley-Vroman 1990, 3-49).
- Les variations inter-individuelles sont parfois considérables: dans des contextes d'apprentissage très comparables, certains apprenants peuvent atteindre des niveaux très avancés en L2, tandis que d'autres éprouvent de grandes difficultés à engager - d'un point de vue linguistique - ne serait ce qu'une conversation rudimentaire [2].
- Une dernière remarque qui concerne directement les institutions scolaires et universitaires: d'une manière générale, l'acquisition naturelle d'une part et l'apprentissage institutionnel d'autre part donnent des résultats très différents. Nombre d'enseignants et d'apprenants font l'expérience qu'un bref séjour

/c'est MOI/ qui ai invenTE / cette merveilLEUSE histoIRE /...  
 dans un pays étranger, en immersion totale, produit une explosion linguistique que l'enseignement en classe n'aurait vu jaïs produire, souvent en vain  
 [un fRais [des erFUNDen] Wunderbare [Geschichte]] erFUNDen] / ...

## Quelques questions et problèmes

Les institutions et personnes impliquées dans le processus d'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère doivent trouver des réponses à nombre de questions. Dans cet article, je m'intéresserai à quelques-unes:

- *Qu'est-ce qui rend l'acquisition d'une deuxième langue plus difficile après la puberté? Pourquoi la seule "exposition" au langage, à la communication ne mène plus au résultat qu'on connaît chez l'enfant en bas âge?*
- *Quels sont les aspects de la prosodie qui posent des problèmes particuliers dans l'acquisition d'une L2 après la puberté? A quoi ces problèmes sont-ils liés?*
- *Dans quelle mesure l'enseignement des langues peut-il profiter de nos connaissances scientifiques sur l'acquisition naturelle d'une L2/L1?*
- *Quels sont les facteurs principaux qui diminuent l'efficacité de l'apprentissage institutionnel (l'enseignement) en comparaison avec celui "en milieu naturel"? Dans quelle mesure et comment pouvons-nous intervenir pour améliorer le "rendement" du travail pédagogique?*

-3-

Certaines de ces questions et problèmes trouvent leurs réponses ou leurs remèdes plutôt au niveau d'une politique générale: à partir de quand favorisons-nous l'apprentissage d'une L2? Quelle place donnons-nous aux échanges entre ressortissants des différentes communautés linguistiques qui font l'Europe?

## 2. Le cadre théorique

Toute pratique pédagogique repose sur une théorie plus ou moins explicite de l'esprit humain, de ses mécanismes d'apprentissage, de sa façon d'interagir avec l'environnement. Dans l'histoire des idées, deux grandes conceptions se sont développées et confrontées et le font encore aujourd'hui:

*l'approche empiriste* qui - je simplifie - part de l'idée d'un mécanisme d'apprentissage en général qui développe sa structure sous l'impulsion de l'environnement. En d'autres mots, c'est le monde extérieur (l'entourage, les enseignants, les parents, la société...) qui "crée" les structures dans l'esprit-cerveau qui est initialement conçu comme un "tableau de cire vierge" ou un magma chaotique sans "programme interne".

*L'approche rationaliste* - ce sera le cadre que j'adopterai par la suite - qui postule la présence d'un certain nombre de "modules" cognitifs avec des propriétés distinctes et spécifiques. La faculté de langage en est un, la faculté des nombres un autre, comme la faculté musicale, la perception visuelle etc. Dans cette conception de l'esprit humain, l'environnement joue plutôt le rôle du déclencheur de multiples processus de sélection: par le contact avec l'environnement, le système cognitif active ou déploie une partie de ses potentialités. L'acquisition du langage (comme toute acquisition cognitive) serait dans cette perspective un processus de "désapprentissage", terme qu'utilisa Jacques Mehler dans le débat qui opposa entre autres Noam Chomsky et Jean Piaget, lors du colloque de Royaumont (Mehler & Dupoux 2002, Piattelli-Palmarini 1979).

Cette perspective voit le processus d'acquisition linguistique plutôt comme un processus de maturation dont la direction est conditionnée par deux facteurs principaux: le facteur "interne", représenté par le dispositif cognitif inné qui se déploie en partie selon un programme préétabli pour l'espèce humaine, et le ou les facteurs "externes": la ou les langues qui entourent l'enfant, l'univers culturel, les rapports humains etc. Certains de ces facteurs externes - la forme phonétique de la langue, la morphologie, l'ordre des mots - forment l'input nécessaire pour que le dispositif interne construise la grammaire (syntaxe, morphologie, phonologie) sous-jacente à cette langue, d'autres pousseront l'enfant à construire une certaine représentation du monde, des règles de communication, des rapports entre enfants et adultes, entre adultes et adultes, entre femmes et hommes etc.

Qui dit maturation est amené à accepter le concept de vieillissement. Si l'apprentissage d'une langue n'était qu'une question d'intelligence et de connaissance du monde, les adultes devraient être nettement supérieurs aux enfants dans ce domaine: or, c'est le contraire qui est le cas. A durée et intensité d'immersion comparables, ce sont les enfants qui - pour ce qui est de la phonologie, du traitement immédiat de la compréhension, des intuitions grammaticales, de la morphologie, des intuitions lexicales - l'emportent à long terme. On n'apprend pas n'importe quoi à n'importe quel âge.

Pour tenter une explication de cette diminution des capacités d'acquisition linguistique au-delà d'un certain âge, deux notions centrales doivent être brièvement présentées:

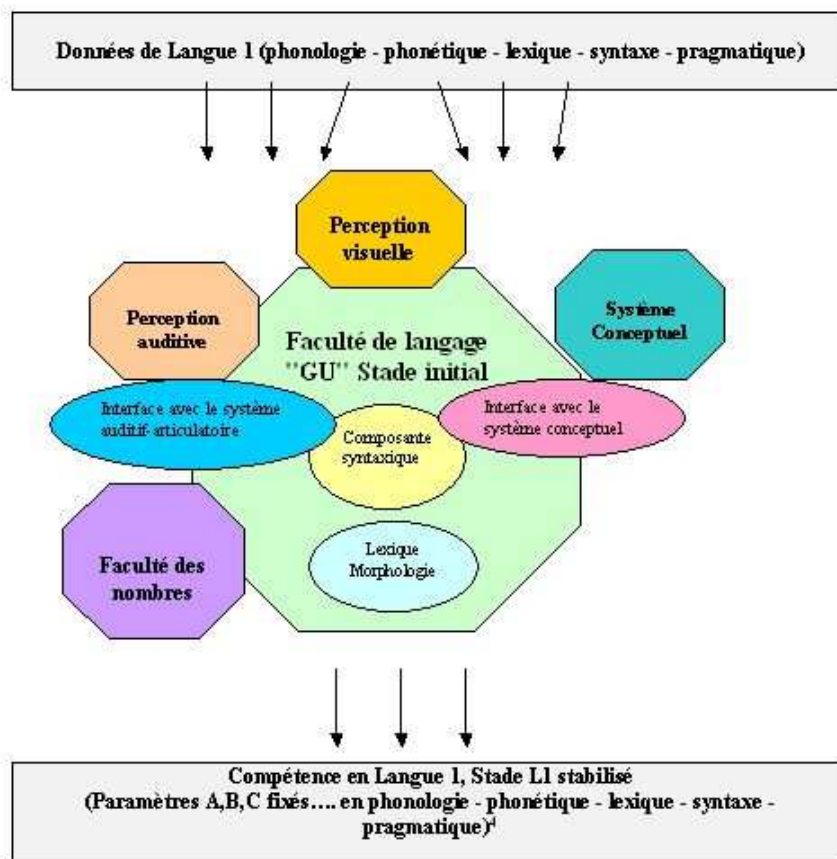
-4-

## 2.1 Stabilisation sélective: Fixation de paramètres

L'organe mental qui est supposé jouer un rôle principal dans l'acquisition du langage porte le nom "Grammaire Universelle"(GU). Cette faculté mentale fournit des principes puissants et des contraintes restrictives qui guident l'enfant dans son apprentissage en réduisant le nombre d'hypothèses possibles compatibles avec l'input linguistique (Fodor 1983, Guéron & Pollock 1991, Pollock 1997). Ces principes expliquent certains traits uniformes dans l'acquisition du langage, indépendamment de telle ou telle langue concrète.

D'autre part, GU doit être suffisamment souple pour permettre l'existence des milliers de langues plus ou moins éloignées les unes des autres. Elle doit assurer que n'importe quel enfant né et élevé dans n'importe quelle communauté linguistique puisse acquérir avec à peu près la même "aisance", sur environ la même durée, sa ou ses langues premières.

Cette souplesse est assurée par un certain nombre de paramètres non-spécifiés au départ qui doivent être fixés par l'expérience. Une fois que l'apprenant - sous la pression des données fournies par la langue ambiante - a sélectionné une option paramétrique (la directionnalité tête-complément, la réalisation du cas par la morphologie ou la configurationnalité, la réalisation des catégories fonctionnelles etc.), d'autres options deviennent "obsolètes" - la sensibilité pour ces options diminue ou disparaît [3]. Etant donné l'organisation modulaire de la faculté de langage (syntaxe, phonologie, sémantique, lexique+morphologie), le changement d'un paramètre à un niveau suffisamment profond peut donner lieu à de nombreuses conséquences en cascade dans le système entier - le résultat est une langue qui donne un aspect "très éloigné".



Anm. 4 in der Grafik

*Un exemple dans le domaine de la phonologie:*

- a) Dans l'acquisition de l'allemand, les francophones rencontrent - entre autres - des difficultés persistantes dans la prononciation et la perception correcte de mots comme

Faden, schütteln, schlagen, [fa.dn], [ʃü.tln], [ʃla.gn] [5]

L'allemand permet à quelques consonnes sonores, les sonorants /l/, /m/, /r/ et /n/ de former le sommet d'une syllabe (v. plus loin). Il est, comme l'anglais, le néerlandais et d'autres langues plus permissif que le

français, l'italien et l'espagnol, qui ne permettent dans cette position que la présence d'une voyelle, d'où la tendance persistante des francophones (et italophones [6]) d'insérer une voyelle dans un contour syllabique qui est exclu par leur compétence phonologique.

-5-

Ces mots sont prononcés comme

[fadön], [ʃüttöln], [ʃlagön]

où – pour certains locuteurs – l'accent de mot tombe sur la deuxième syllabe.

Ceci ne saurait être attribué à une éventuelle incapacité de produire la suite linéaire [dn] ou [gn]: un locuteur francophone n'a aucune difficulté à prononcer une phrase comme "cette limona[d' n]'a pas de goût", ou encore "le va[gue n]ébuleux de certaines théories". Pourquoi le même locuteur n'arrive pas à aligner les sons [g] et [n] quand ils se trouvent dans un contexte A - une syllabe- tout en les alignant sans problème dans un contexte [B] - une frontière entre deux mots?

Ce qui est particulièrement intéressant à cet égard, c'est le fait que non seulement la production est influencée par la langue maternelle, mais aussi la perception. Le passage suivant - extrait d'un reportage sur videocassette [7] - a été proposé à 5 écoutes successives à une trentaine d'étudiants français de niveau moyen et inférieur (env. 4-5 ans d'enseignement en collège et/ou lycée):

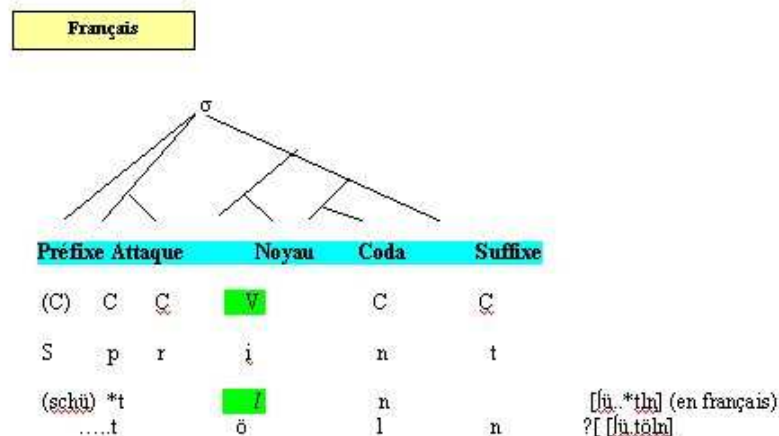
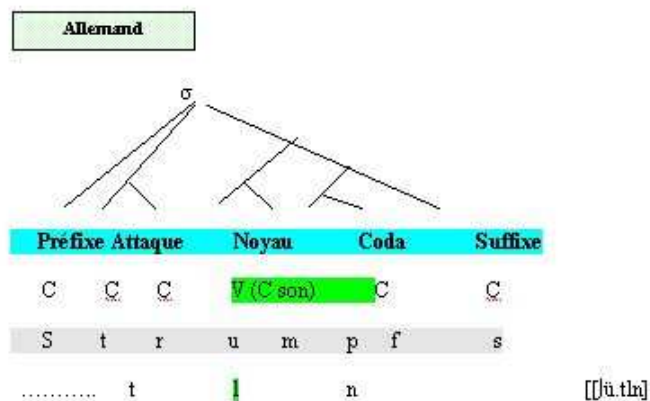
Sommer in Deutschland / Junge und Alte / Paare / Singles und Familien genießen ihre Freizeit / während  
 noch vor zwanzig Jahren die meisten Menschen die klassische Familie als Lebensform anstrebten /  
 werden in der heutigen Gesellschaft verschiedene Arten zu leben akzeptiert / alleine die Kinder  
großzuziehen / als Single zu leben / oder sich nach einer Trennung für ein Zusammenleben mit einem  
neuen Partner zu entscheiden / ist normal geworden /

La consigne donnée aux étudiants était de marquer les syllabes où la lettre "e" de la transcription était effectivement prononcée comme voyelle. Les apprenants avaient la transcription ci-dessus sous les yeux. [8]

Les contextes où le "e" apparaît effectivement (Junge, Alte, **geworden**) ne posaient aucun problème. C'est dans le reste - l'immense majorité des syllabes qui contiennent un "e" dans la forme écrite - qu'une divergence étonnante se manifeste. Plus de 50% des étudiants persistent à "entendre" la voyelle "e" (ou mieux: un schwa) dans les mots "Single", "heutigen", "Arten", "leben". Après trois écoutes supplémentaires, les mots "Singles" et "heutigen" contenaient - pour ces apprenants francophones - toujours une voyelle de type "schwa". Comment expliquer une telle persistance à percevoir une voyelle qui n'apparaît pas dans l'input acoustique? [9]

La difficulté trouve une explication si on postule l'existence d'un niveau de structure syllabique où est traité un certain nombre de processus phonologiques et auquel certaines contraintes sont à l'œuvre, celle par exemple qui définit quels segments *peuvent* ou *doivent* apparaître à telle position structurale - certaines régularités de phonotaxe en découlent. Sur la base d'un certain nombre de contraintes universelles - dont le "squelette" syllabique de forme CV est certainement un bon candidat - les langues se distinguent essentiellement dans le nombre et le type de segments qu'elles permettent pour chaque position, dans leurs préférences pour tel ou tel type de syllabe, etc.

-6-



En français, la position du "noyau", c'est à dire du sommet de la syllabe, est réservée aux seules voyelles. Toute consonne en est exclue. Par conséquent le locuteur-auditeur francophone insère un *schwa* pour occuper le sommet syllabique.

Les difficultés s'accumulent par la suite, étant donné que le français est une langue avec un contour intonatif "unique" pour tous les mots: c'est la dernière syllabe qui porte l'accent (le pied prosodique est iambique). C'est une langue à accent lexical fixe (v. pour une présentation détaillée Di Cristo, 1998: 195-218; Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999).

-7-

Dans la structure syllabique ci-dessus, les positions "préfixe" et "suffixe" mènent une existence quelque peu périphérique, il semble que l'architecture "Attaque-Nucleus-Coda" soit quelque chose comme un noyau universel (Archibald & Young-Scholten 2000,66). Au cours de l'acquisition de la phonologie de sa L1, l'enfant construit ses mots d'abord autour de ce noyau avant d'y ajouter les éléments périphériques. Ceci pourrait expliquer - en partie du moins - certaines erreurs persistantes chez les enfants qui consistent à éliminer une consonne en position de "préfixe" ou "suffixe": *spectacle* devient "pestacl" dans la bouche d'un enfant francophone, *spazieren* devient "paziern" dans la version germanophone. Il faut noter que ces élisions et déplacements (dans le cas français) fournissent un argument de force à l'hypothèse d'une "hiérarchie sonore" qui gouverne l'espace entre l'attaque et la coda: à partir de l'attaque jusqu'au noyau, les segments augmentent en sonorité pour diminuer ensuite dans le domaine entre noyau et coda. Le cas de "pestacle" pourrait apparaître comme contre-exemple. Mais on peut aussi adopter une position selon laquelle la syllabification du mot est la suivante:

Pes.ta.cl(e)

La dernière syllabe - si elle est prononcée sans schwa - devrait être considérée comme semi-syllabe. La contrainte de la construction de syllabes de type "CV" (pas de coda, et *surtout* pas de coda à deux positions remplies) ayant une force particulière en français, cette syllabification n'étonne pas. Un "compromis" consiste à construire une syllabe de type "CVC", acceptable en français, ce qui amène nombre de locuteurs à réduire le "cluster" de la dernière syllabe et d'intégrer la consonne qui reste dans la syllabe précédente:

Spec.tac.

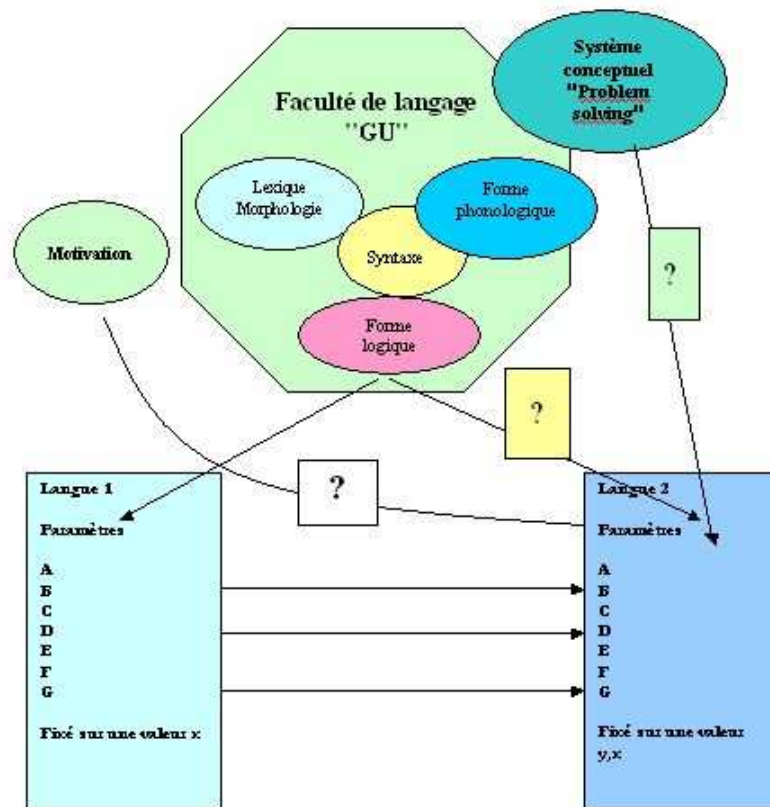
L'aspect "inconscient" et "mécanique" de l'acquisition phonologique ne doit pas nous tromper sur le caractère hautement abstrait et complexe des représentations que construisent les locuteurs. Une fois en place, ce système fournit des informations extrêmement fines, robustes et rapides pour la production et la perception. C'est là que l'apprenant adulte reste - en règle générale - loin en dessous d'une compétence native en L2: la reconnaissance d'accents régionaux, la capacité de compréhension dans le cas de distorsions (humoristiques ou pathologiques), de débit très rapide etc., est considérablement moins performante chez un adulte que chez l'enfant (monolingue ou bilingue).

## 2.2 La ou les périodes critiques

Dans un grand nombre de domaines de comportements ou facultés plus ou moins complexes (chant des oiseaux, perception visuelle des chats...) on connaît le phénomène de la période critique: le nouveau-né doit être confronté avec des données d'un certain type pour que l'organe correspondant se déploie et puisse servir de base pour un comportement conséquent (avec des variations pour les oiseaux: le chant du coucou est inné et se manifeste indépendamment de l'input. D'autres espèces doivent entendre le chant de leurs congénères adultes pour acquérir la « grammaire » de leur chant spécifique). De nombreux cas pathologiques (privation de langage, surdité sans accès à la langue des signes) militent pour l'existence d'une période critique aussi dans le cas du langage humain (Jackendoff 1994, Herschensohn 2000, 27-53). Mais c'est surtout l'acquisition d'une langue étrangère à l'âge adulte qui fournit un des arguments les plus forts pour l'existence d'une ou de plusieurs périodes critiques (v. pour une argumentation détaillée Birdsong 1999): étant donné la modularité de GU, il est tout à fait possible que certains modules aient une période critique plus courte que d'autres: un exemple convaincant est celui du lexique et de la phonologie. Les adultes restent capables d'acquérir un lexique impressionnant dans une L2 tout en restant largement en-dessous d'une compétence quasi-native dans le domaine de la prononciation et de la compréhension orale [10]. Le domaine phonologique révèle à son tour une différenciation interne: il semble que la prosodie au niveau du pied métrique ne pose pas de problèmes particuliers dans l'acquisition d'une L2. Les apprenants d'une langue à patron rythmique iambique passent relativement tôt à une structure trochaïque. L'acquisition, par contre, des aspects qui présupposent une représentation plus "étoffée" de la structure syllabique (avant tout une sensibilité accrue pour le poids relatif d'une syllabe), pose - du moins pour certains groupes d'apprenants - des difficultés persistantes jusqu'à un niveau avancé.

La question de savoir si ou dans quelle mesure GU est encore accessible à l'âge adulte est actuellement au centre d'un grand nombre de recherches en psycholinguistique en acquisition d'une langue seconde (v. les contributions dans Flynn & Martohardjono & O'Neil, 1998).





Les points d'interrogation qui marquent le rapport entre le système cognitif dans son ensemble et la compétence élaborée en L2 marquent quelques différences fondamentales entre l'acquisition d'une L1 et d'une L2. Il y a un large consensus sur le rôle négligeable de la motivation d'apprendre en ce qui concerne la L1. L'enfant acquiert le langage indépendamment de sa volonté d'apprendre ou de s'intégrer dans la communauté qui l'entoure. Herschensohn (op. cit.), Bley-Vroman (op. cit.) et beaucoup d'autres parlent du caractère "involontaire" de l'acquisition de la L1. Pour l'acquisition d'une L2 à l'âge adulte (ou pendant l'adolescence) par contre, la motivation joue un rôle essentiel. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'apprentissage/enseignement institutionnel.

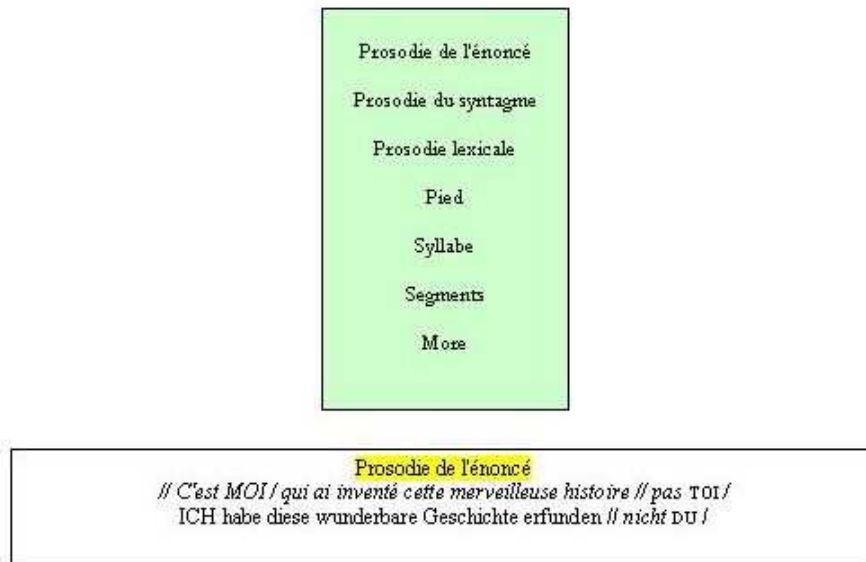
Le deuxième point d'interrogation concerne le rapport entre le système conceptuel et le système de compétence en L2. Certains auteurs comme S.Felix (1987, 137-183), H.Clahsen & P.Muysken (1986) attribuent les difficultés de l'acquisition d'une L2 après la période critique au fait que le module cognitif "conceptuel" (la "problem-solving faculty" de Felix) "prend le relais" en raison de l'inaccessibilité de la grammaire universelle - c'est la position de Clahsen & Muysken - ou entre en compétition avec celle-ci - c'est le modèle d'explication choisi par Felix.

### 3. L'acquisition de l'intonation lexicale et énonciative allemande

L'acquisition de la prosodie allemande pose quelques problèmes particuliers aux apprenants francophones. Ces problèmes font partie du paysage général des difficultés qui apparaissent quand un apprenant veut passer d'un système phonologique à l'autre. La composante phonologique est une des premières à atteindre l'état stable de compétence native - Eimas (1975) et Jusczyk (1997) ont révélé la spécialisation des nourrissons pour les phonèmes de la langue maternelle à l'âge de huit mois - elle semble aussi être celle qui se "referme" la première.

Après une brève présentation de l'organisation générale de la composante phonologique, je me concentrerai sur quelques aspects qui concernent la prosodie au niveau lexical et celui de l'énoncé, la "intonational phrase", dans la terminologie de Féry (2001). Il ne s'agit pas de négliger les difficultés d'acquisition au niveau segmental dont j'énumérerai quelques-unes ci-dessous, mais la complexité de ce niveau "le plus bas" ne me permet pas de le traiter correctement dans cette contribution.

### 3.1. Les niveaux phonologiques: De la prosodie à la more [11]



Au niveau de l'énoncé, l'accentuation concrétisée se réalise en fonction de l'insertion de l'énoncé dans le contexte pragmatique: le principe de pertinence, analysé en détail par Sperber & Wilson (1986), joue un rôle central pour l'attribution de l'accent principal (ou d'un accent contrastif) au niveau de l'énoncé. Le mot qui apporte l'information pertinente au contexte qui est en train d'être construit se voit attribuer l'accent tonique du groupe entier. Imaginons un contexte où la locutrice pense que son interlocuteur croit qu'elle a simplement reproduit une histoire d'après un texte écrit. Le contour rythmique de la phrase allemande subira alors un changement important:

Ich habe diese wunderbare Geschichte erFUNDen/nicht einfach NACHerzählt

Je ai cette merveilleuse histoire inventé / pas simplement reproduite  
*"Je l'ai invenTE / cette merveilleuse histoire / pas simplement reproDUite"*

-10-

Si par contre, cette locutrice voulait répondre à la question suivante:

A: Was hast du denn die ganze Zeit ge**MACHT** in deinem Arbeitszimmer?,  
 Que as-tu donc le tout temps fait dans ton bureau?  
*"Mais qu'est-ce que tu as fait pendant tout ce temps, dans ton bureau?"*

sa réponse aurait le contour accentuel donné ci-dessous:

B: Ich habe diese wunderbare Ge**SCHICH**te erfunden.  
 Je ai cette merveilleuse histoire inventé.  
*"J'ai inventé cette merveilleuse hisTOIRE"*

Si l'on fait abstraction de la construction syntaxique, la réalisation francophone sera en principe la même: le mot qui est porteur de l'information pertinente (définie en fonction des présuppositions du locuteur sur ce qu'il croit savoir au sujet des croyances de son interlocuteur) porte l'accent "principal" du groupe, c'est à dire, le type de mouvement accentuel à partir duquel le reste de l'énoncé décline continuellement sans nouveau pic d'énergie. Mais le français privilégie un autre mécanisme de "mise en relief" de l'information pertinente: le phrasé. (Il faut ajouter une deuxième différence majeure: le français procède à une reconstruction de la phrase en déplaçant un syntagme - /cette merveilleuse histoire/ - dans une position à la périphérie gauche, une position de topicalisation, pour placer le syntagme qui porte le focus - /je l'ai inventé/ - dans la position correspondante - de plus, un pronom clitique résomptif doit être inséré qui est en relation de coréférence avec son antécédent "cette merveilleuse histoire".

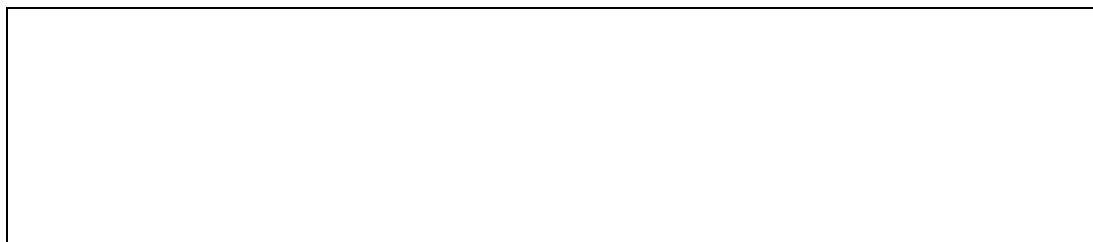
cette merveilleuse histoire / je l'ai invenTEE / je l'ai pas simplement reproDUITE /

A: Qu'est-ce que tu as fait pendant tout ce temps-là?  
 B: J'ai inventé cette merveilleuse hisTOIRE

L'accentuation au niveau prosodique de l'énoncé s'organise donc en fonction de critères qui ont trait aux lois



pragmatiques, aux règles de discours, aux intentions de communication etc. Mais elle choisit en même temps - en règle générale - parmi les mots que lui fournit le niveau inférieur comme "candidats potentiels" à ces "postes d'accent principal": le syntagme. D'une manière indirecte, la structure syntaxique se reflète au niveau de l'intonation pragmatique. Mais c'est sur le plan de l'attribution des accents secondaires et de l'organisation en "groupes prosodiques" que la construction en syntagmes devient "audible".



-11-

Au niveau de la prosodie du syntagme, c'est en règle générale la structure syntaxique qui est reflétée par l'accentuation. D'une certaine manière, le même principe de pertinence évoqué plus haut est à l'œuvre. Dans le contexte de la construction d'un arbre syntaxique, la tête de la construction représente le présupposé et le complément apporte l'information pertinente: dans l'univers solitaire du verbe "spiel", ce qui fait la différence, c'est l'instrument, le jeu qu'on joue.

V: <i>spielen</i>	(V=tête du syntagme verbal VP)	VP: <sub>NP</sub> Kla <b>VIER</b> <sub>V</sub> spielen
D: <i>der</i>	(D=tête dy syntagme déterminant DP)	DP: <sub>D</sub> das <sub>N</sub> Kla <b>VIER</b>
P: <i>in</i>	(P= tête du syntagme prépositionnel PP)	PP: <sub>P</sub> in <sub>N</sub> la Ro <b>CHELLE</b>
A: <i>fixiert</i>	(A= tête du syntagme adjectival AP)	AP: <sub>PP</sub> auf <b>KRIEG</b> <sub>A</sub> fixiert

Ce même principe est à l'œuvre dans le domaine des noms composés et des verbes à particules séparables.

Au niveau catégoriel, le français suit le même schéma. Mais l'interaction avec la syntaxe, plus précisément avec les opérations "Move" et "Merge" (Chomsky 1995) l'accent principal du syntagme se trouve systématiquement à droite de la tête en français, tandis qu'en allemand, deux syntagmes - le VP et l'AP - situent la tête de la construction à droite et le complément à gauche [12], d'où un déplacement du centre tonal du groupe rythmique vers la gauche. Une répercussion de ce paramètre directionnel au niveau des phrases complexes dans le discours consiste dans la mélodie plus "ondulante" de l'allemand: les pics de l'accentuation ne se trouvent pas si systématiquement à l'extrémité droite du groupe rythmique, comme c'est le cas en français:

V: <i>jouer</i>	VP: jouer du piaNO
D: <i>le</i>	DP: le piaNO
P: <i>à</i>	PP: à la RoCHELLE
A: <i>fixé</i>	AP: fixé sur la GUERRe

Il est bien sûr possible que le niveau supérieur puisse ne pas tenir compte des propositions de candidats venant du niveau inférieur, mais uniquement pour des raisons contextuelles importantes - le contour accentuel devient alors très marqué. La phrase avec l'intonation

?? C'est moi **QUI** ai inventé cette merveilleuse histoire

peut être rendue "acceptable" et plausible dans un contexte pédagogique où un professeur de français corrige une expression d'un étudiant étranger:

\* C'est MOI *que* a inventé cette merveilleuse histoire,

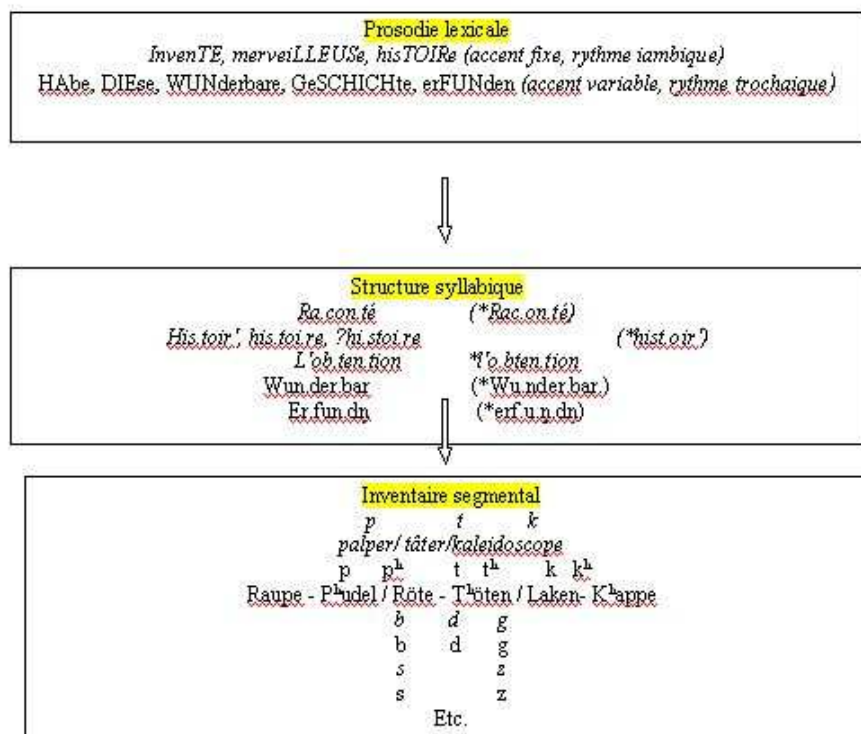
Dans cette version "d'interlangue", le pronom relatif sujet "qui" a été remplacé par un pronom relatif qui neutralise (ou omet) l'accord du pronom avec sa fonction sujet/complément, une erreur récurrente chez les apprenants hispanophones et italophones du français L2 qui peut se fossiliser.

C'est donc par une structure bizarre au niveau intonatif que ce professeur apporte sa correction morphologique. La fréquence de ce genre d'interaction dans le cadre de l'enseignement/apprentissage institutionnel - ajouté à la faible présence de discours authentique (à travers des cassettes vidéo ou audio) et le poids exagéré de la lecture - est probablement une des sources du rendement souvent peu satisfaisant de l'apprentissage scolaire au niveau de la prosodie.

Bien que les règles et contraintes qui déterminent l'accentuation au niveau de la phrase et de l'énoncé soient d'une grande complexité - que cette brève présentation ne reflète que très partiellement - les apprenants francophones ne rencontrent pas de problèmes majeurs dans leurs tentatives d'ajuster leur prosodie intonative dans l'acquisition en milieu naturel - à l'exception des particules discursives (focus, graduation..) qui semblent résister longtemps à l'acquisition d'une maîtrise "native".

- \*? Ich hab' ihm das dann ja eh ge**SAGT** pour: Ich hab' ihm das dann ja **EH** gesagt  
 Je ai à-lui cela ensuite PART PART dit  
 \*? Ich weiß das ja auch wirklich **NICHT** pour: Ich weiß das ja auch **WIRK**lich nicht  
 Je sais cela PART PART vraiment pas

Les niveaux qui semblent rester longtemps une source de difficultés pour l'acquisition se situent en-dessous de la phrase et de l'énoncé:



Sur le plan de la structure syllabique, la contrainte de la hiérarchie sonore qui bloque la réalisation d'une attaque qui donne une suite "consonne sonore-occlusive" l'emporte sur la préférence des deux langues pour une construction de suites syllabiques de type "CV", d'où l'impossibilité de "wu.nde.rbar" en allemand et de "l'o.bten.tion" en français.

### 3.1.1. L'accent lexical en français

Le français (standard) est une langue à accent lexical fixe: c'est la dernière syllabe contenant une voyelle pleine qui porte l'accent principal. Cet accent est réalisé par l'allongement de la voyelle ainsi que par une articulation caractérisée par une plus grande dépense d'énergie. Le français contemporain connaît également un accent secondaire qui est placé sur la première syllabe d'un mot polysyllabique (v. pour une présentation détaillée, Hirst & DiCristo 1998, 197).

#### Mots bisyllabiques:

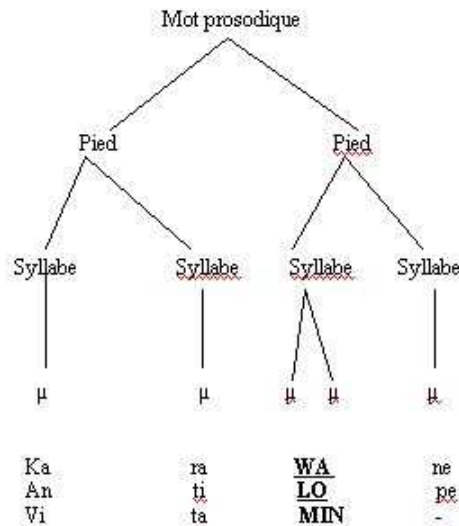
paRENT  
 caDEAU  
 paPA

#### Mots polysyllabiques:

FabriQUANT  
 IntuiTION  
 TravailLEUR

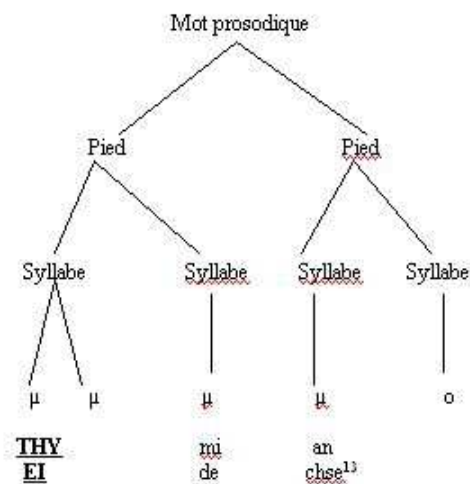
### 3.1.2. L'accent lexical en allemand

La prosodie lexicale de l'allemand est d'une complexité considérable en comparaison avec celle du français. Pour expliquer le système d'attribution de l'accent lexical, il faut se baser sur une représentation phonologique du mot qui fait intervenir plusieurs niveaux: le mot, le pied, la syllabe, la more.



L'accentuation "régulière" d'un mot allemand est le résultat de l'interaction de plusieurs paramètres. Un mot se décompose en pieds, en plaçant le pied "fort" à droite. Le pied se décompose en (deux) syllabes, son rythme de base est la trochée: le temps fort se trouve à gauche. Une syllabe SCHWA ne peut jamais attirer l'accent. Dans le cas d'un nombre impair de syllabes, ce sont les syllabes "lourdes" (le poids est exprimé en termes de nombre de *mores*) qui attirent l'accent; des "pieds défectueux" (à une syllabe) peuvent apparaître.

Si la première syllabe est lourde et les deux suivantes légères, c'est la première qui attire l'accent prosodique du mot.



Anm. 13 im Baum

### 3.2. L'acquisition de l'accent prosodique lexical: une tâche complexe

Une première caractéristique importante de l'allemand est ce qu'on appelle la "quantity sensitivity" dans la littérature phonologique anglophone (Archibald 1993). Il est indéniable que la structure interne de la syllabe,

c'est à dire le nombre de positions de la rime occupées par des segments, joue un rôle déterminant dans l'attribution de l'accent lexical. Or, cette dimension est "absente" de la représentation phonologique d'un adulte francophone qui est pour ainsi dire "faiblement étoffée" à ce niveau-là. L'acquisition d'une intuition sûre concernant la prosodie lexicale présuppose le développement d'une sensibilité au "poids syllabique". La longueur d'une voyelle (diphthongues, voyelles longues), l'occupation de la coda par une ou deux consonnes sont des indicateurs d'un poids accru. L'écrit est loin de rendre compte d'une façon fiable de cette réalité phonologique.

Une deuxième caractéristique est le rythme de base au niveau du pied métrique. J'admets comme Grewendorf & Hamm & Sternefeld (1990) la trochée comme forme canonique du patron rythmique de l'allemand. L'apprenant francophone a activé au cours de son acquisition linguistique un patron d'accentuation exactement inverse, le pied iambique.

L'observation de l'acquisition naturelle de l'allemand par des francophones montre que ces apprenants sont - à des degrés variés d'un individu à l'autre - tout à fait capables d'acquérir les régularités fondamentales de la prosodie intonative et lexicale de la L2. Ceci est en nette contradiction avec les résultats de l'enseignement institutionnel. Il me semble que la prépondérance de l'écrit et le manque de techniques adéquates pour le traitement de cette dimension de la compétence linguistique y sont pour quelque chose.

Un deuxième aspect semble moins lié au type d'apprentissage: même à un niveau avancé, les apprenants francophones ont des intuitions nettement moins sûres que les germanophones natifs en ce qui concerne l'accentuation de nouveaux mots qu'ils rencontrent dans des textes écrits. Sur le plan de l'écoute, ils parcourent une phase relativement étendue où ils reconnaissent difficilement les contours intonatifs de phrases complexes et de mots polysyllabiques dans le cadre d'un énoncé.

Si on considère la construction d'une représentation riche au niveau de la prosodie lexicale comme une forme de paramétrisation linguistique, la difficulté des apprenants francophones à cet égard s'explique d'une manière relativement plausible: c'est justement là où ils se distinguent le plus d'un locuteur germanophone. La perception auditive des régularités qui lient la structure syllabique à l'accentuation n'est pas devenue "linguistiquement" pertinente pour un francophone puisque tous les mots sont accentués sur la dernière syllabe qui contient une voyelle pleine. Certaines régularités grammaticales (les particules séparables des verbes, les noms composés) sont acquises en étroite liaison avec des régularités prosodiques. La différence essentielle entre un apprenant adulte et l'enfant en bas âge apprenant une L2 réside probablement moins dans la capacité réduite du premier à percevoir ces indices pris individuellement que dans la façon "atomisée" dont l'adulte acquiert un domaine après l'autre. Chez l'enfant, l'acquisition d'un paramètre semble entraîner l'acquisition quasi "en bloc" de toute une série de sous-paramètres qui sont fortement liés les uns aux autres.

### 3.3 L'inventaire segmental et le traitement des segments dans la chaîne parlée

En bas de la hiérarchie prosodique se trouve le niveau des segments. Les langues naturelles font un usage sélectif du répertoire universel fourni par GU, conditionné en partie par les contraintes de l'appareil articulatoire humain. Le nombre de segments (phonèmes) utilisés par les langues du monde peut certes varier considérablement, - ainsi peut-on trouver à l'extrémité inférieure le choix très restrictif d'une langue comme le Rotokas - 11 phonèmes - et à l'extrémité supérieure l'utilisation de 141 phonèmes par le !Xu, une langue africaine - mais la plupart des langues du monde sélectionnent entre trente et quarante phonèmes pour la "fabrication" de leur lexique (Féry 2002,78).

Une première source de variation phonologique entre les langues réside donc dans le choix des phonèmes, leur nombre, leurs caractéristiques catégorielles. Telle langue contient des clics, telle autre possède une fricative sonore, telle autre utilise le contraste distinctif entre l et r, telle autre ne le fait pas. Mais au-delà du choix d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes, les langues font un usage varié des différentes possibilités de structuration interne de ces phonèmes. Prenons l'exemple des occlusives en français et en allemand:

Français			Allemand					
p	t	K	p		t		k	
Aspiration -			+	-	+	-	+	-
			p <sup>h</sup>	p	t <sup>h</sup>	t	k <sup>h</sup>	k

Français			Allemand		
p	t	K	p	t	k

			<b>p<sup>h</sup></b>	<b>p</b>	<b>t<sup>h</sup></b>	<b>t</b>	<b>k<sup>h</sup></b>	<b>k</b>
Pommes	truite	Coucou						
Plante	Tata	Planque	Pudel	Lampe	Tag	eitel	Kuh	Bank
pic	Chantre	Acre	Paul	Pflug	toll		Kappe	sackte

La présence - en allemand standard du moins - d'une occlusive aspirée est déterminée par la position à laquelle la consonne est articulée. Elle est en outre sujette aux variations dialectales - l'allemand du sud (Autriche, Bavière) n'ajoute pas la marque [+aspiré] à ses consonnes occlusives /p/ et /t/.

A ces allophones s'ajoute la variation dans la manière d'articulation des phonèmes: ainsi, le /d/ français est une consonne dentale tandis que sa contrepartie allemande est articulée plus en arrière, elle est mieux caractérisée par le trait [+coronal].

Ces variations dans la manière d'articulation des phonèmes se situent sur une échelle continue. A partir d'un certain degré d'aspiration, la perception auditive reconnaît un [p<sup>h</sup>]. Pour nuancer les variations, le locuteur doit posséder un degré très élevé de contrôle musculaire au niveau de son appareil d'articulation. La présence ou non d'un phonème par contre - les voyelles nasales, les diphtongues - ainsi que le placement de l'accent tonique sur une syllabe donnée etc. est une décision catégorielle. La catégorie est activée ou non. L'accent est placé sur l'une ou l'autre syllabe. Il semble que l'acquisition des aspects "musculaires", c'est à dire des aspects plutôt phonétiques, rencontre plus de difficultés que la "recatégorisation" ou le "re-paramétrage" de type catégoriel en L2. La persistance de la présence d'un accent étranger même chez des apprenants très avancés dans les domaines lexicaux et morphologiques concerne surtout cet aspect "musculaire" du traitement des phonèmes. Il est probable que ce soit justement dans ce domaine que la capacité d'ajustement et d'acquisition proche du niveau natif diminue plus nettement avec l'âge (cf. Archibald 1993, 153). Cette diminution ne concerne pas forcément la capacité d'imiter - avec un effort conscient et sur un nombre de syllabes restreint - les sons d'une langue étrangère (éloignée) à la perfection. Neufeld (1979) a montré dans ses expériences que les adultes ne perdent pas la capacité d'articuler avec un degré très élevé de fidélité des sons totalement absents de leur langue maternelle. Mais cette imitation ne signifie pas que l'adulte possède un contrôle inconscient et rapide de sa production phonétique sur une longue durée. C'est précisément en cela que les enfants en bas âge gardent une supériorité considérable par rapport aux adultes.

Une troisième source de variation au niveau des segments réside dans le fait que les langues utilisent différents processus et mécanismes qui peuvent affecter les segments. Je n'en présenterai que quelques-uns sans entrer dans les détails d'une éventuelle explication ou de leur traitement en classe de langue.

Processus Phonologique	Français	Allemand
Liaison	+ un autre → [u[notr]	- ein anderer → ein /ʔanderer <i>la voyelle est articulée avec un "coup de glotte" au début de l'articulation</i>
Assimilation	+ ablatif [ablatif] abstenir → [apstɛnir]	+ Ablativ [ablatif] Äbten → [ʔɛtɪn]
Fortisation en fin de syllabe	- astrolabe [astrolab] en rade [rad] brave [brav] nase [naz]	Hut ab → [hu : t ap] Rad → [rat] naiv → [naif] Kind → [kint]  Mais : Aber [aber] Räder [räder] naive Kinder [naive Kinder]
Sommet syllabique	Uniquement voyelles * bi : / tɛs → bi : tɛls <sup>14</sup> * fin/dɛn → fin/dɔn	Voyelles + sonorants : l, n, (r), m Bi/tɛs Fin/dɛn Kra/kɛln (grimper, autrichien)
Allophonie S' = [Z] en début de syllabe (allé du nord)	- /s/ reste [s] en début de mot, mais devient [z] à l'intérieur du mot entre deux voyelles  la solution [lasolysjɔ̃] vs.: la résolution [larezolvjɔ̃]	+ Sagen [zagn] Gas [gas] Lesen [lezɪn]  Mais : assimilation l'emporte dans... Die Wahrheit sagen [diwarheitsagn] vs.: Ohne die Wahrheit zu sagen [tsuzagn]

Anm. 14 in der Tabelle

### 3.4 L'enrichissement de l'éventail syllabique: les syllabes à sommet consonantique

Nous avons vu que l'acquisition de l'accentuation lexicale allemande par un apprenant francophone n'est pas l'affaire d'un seul changement rythmique. Pour développer une intuition appropriée pour l'accentuation des mots polysyllabiques allemands, l'apprenant avec le français comme L1 doit élaborer (entre autres [15]) une représentation plus riche de la structure syllabique - il lui faut devenir "sensible à la quantité syllabique". Parallèlement, il doit mettre le temps fort à la branche gauche du pied métrique.

-17-

L'acquisition d'un éventail plus riche sur le plan syllabique se présente à première vue comme un problème relativement simple: il faut ajouter à la panoplie des syllabes françaises quelques syllabes qui contiennent un sonorant (l,r,m,n) [16]. Mais même cet ajout est lié à l'acquisition d'un paramètre à un niveau plus élevé de la hiérarchie prosodique. Prenons de nouveau l'exemple de l'écoute analytique centrée sur la perception des syllabes de type [.gn], [.kn]: tant que le patron rythmique iambique - un paramètre qui agit au niveau du pied métrique - domine la perception et la production des apprenants, on ne peut pas s'attendre à un changement sensible au niveau dominé immédiatement par le pied, la syllabe. Une fois le patron rythmique mis à la valeur [+TROCHEE] [17], la perception et la production de syllabes consonantiques se voient considérablement facilitées. D'un point de vue pédagogique, rien ne s'oppose à un travail parallèle aux deux niveaux en même temps. Mais il faut savoir qu'une concentration sur le seul niveau syllabique peut devenir contreproductif si l'apprenant n'a pas suffisamment l'occasion d'affiner sa perception et sa production au niveau supérieur, celui du patron rythmique. Par contre, le fait de travailler régulièrement dans le domaine du rythme prosodique de la phrase et des mots peut avoir comme sous-produit quasi-automatique l'enrichissement de l'éventail syllabique, c'est à dire, l'acquisition d'un nouveau type de syllabes, celui qui a un sommet consonantique. Il faut cependant préciser que dans le cas d'un apprenant adulte, ce "clustering" ne se fait pas avec la même force de nécessité que chez l'enfant.

Sommer in Deutschland / Junge und Alte / Paare / SINGl's und Familien geNIEß'n ihre Freizeit / WÄHr'nd noch vor zwanzig JAHR'ndie MEIst'n MENSch'n die klassische Familie als Leb'nsform



anstreben / werden in der HEutig'n Gesellschaft verSCHIED'ne Art'n zu Leb'n akzeptiert / alleine die Kinder großzuZIEh'n / SIND zu Leb'n / oder sich nach einer Trennung für ein ZuSAMm'nLEb'n mit einem NEU'n Parter zu entSCHEId'n / ist normal geWOrd'n /

On voit bien que les syllabes consonantiques sont sans exception des syllabes en position non accentuée au niveau du mot. Dans le cas de syllabes qui portent l'accent prosodique (principal ou secondaire, comme "...leben", dans 'ZuSAMmen/eben') du mot, un sommet consonantique est impossible:

- \*GesS'LLschaft
- \*Tr'NNung
- \*ZusammenL'Ben

Comme ces restrictions concernant les processus de réduction phonologique ne sont pas spécifiques à l'allemand, les apprenants francophones n'ont aucune difficulté à les appliquer à leur L2, même à un niveau très élémentaire: on peut difficilement imaginer un apprenant d'allemand "sur-généralisant" l'élision du schwa vers des syllabes accentuées.

-18-

#### 4. Quelques conséquences pour la pratique pédagogique [18]

##### 4.1 La compréhension orale en classe de langue

En dépit des différences entre les styles d'acquisition chez l'adulte et chez l'enfant dont il a été question dans l'introduction, il faut aussi admettre des similarités importantes:

- a) Chez l'adulte comme chez l'enfant, on peut constater que les structures phonologiques, syntaxiques etc. émergent successivement dans la production en passant par des stades de "déformation" systématiques - les erreurs. Très souvent, ces erreurs sont des créations qui résistent à la correction. A la différence de l'enfant, l'adulte (et l'enfant apprenant une langue étrangère après l'âge de 5/6 ans) produit en outre des erreurs qui reflètent dans une certaine mesure certains aspects structurels de sa L1 (v. Herschensohn, op. cit. p. 44). Mais certaines erreurs ont des propriétés qui ne reflètent ni la langue 1 ni la langue 2. La systématisme des structures de 'l'inter-langue' des apprenants pourrait militer pour une vision moins fixée sur le modèle de la langue-cible: il se pourrait que le passage des apprenants par une sorte de "version basique" ("Basic Variety") de la Grammaire Universelle constitue une étape naturelle dans l'acquisition linguistique, comme le soulignent Klein & Dupoux (1997).
- b) L'adulte apprenant une L2 arrive comme l'enfant en L1 à des connaissances qui dépassent de loin la richesse d'information contenue dans l'input. Le "problème logique de l'acquisition linguistique" (la "pauvreté du stimulus") se pose dans les deux cas. Donc, une part importante de ce que l'apprenant "sait" quand il maîtrise une langue 2 est fournie par le système cognitif, à savoir la Grammaire Universelle.
- c) Pour l'enfant comme pour l'adulte, l'acte de "compréhension" - ou plutôt une longue suite d'actes de compréhension - représente une étape décisive dans l'acquisition de la langue. C'est en comprenant le sens de mots nouveaux et anciens (dans des contextes linguistiques et pragmatiques très divers) dans les interactions diverses (avec des personnes, des documents sonores, la télé...) que l'apprenant adulte aussi bien que l'enfant élabore une structure de plus en plus fine et dense des représentations lexicales, syntaxiques, phonologiques. C'est pour cette raison que le travail proprement auditif devrait prendre une place bien plus importante qu'il ne le fait aujourd'hui.
- d) Chez l'adulte comme chez l'enfant, *l'acte de comprendre est un acte créatif*: c'est par l'interaction des différents modules mentaux (la faculté de langage, le système d'inférence, la pragmatique, la connaissance du monde...) que l'être humain construit le sens. Cette capacité "heuristique" fait partie du fonctionnement naturel de chaque être humain. Elle n'a pas à être apprise, c'est plutôt par la sollicitation qu'elle se déploie. Les interactions en milieu naturel donnent- en règle générale - suffisamment d'occasions à cette capacité heuristique de se mobiliser, de s'affiner et de s'adapter aux exigences du monde externe

Une difficulté majeure de l'enseignement d'une langue étrangère réside dans le fait que les enseignants ont du mal à créer des situations d'écoute qui déclenchent cette activité heuristique complexe. Rod Ellis (1994, 51) [19] par exemple reconnaît l'importance d'un input riche mais voit de grandes difficultés quand il s'agit de savoir comment introduire cette richesse d'input dans la classe où - pour lui - l'enseignant reste la première source de "nutrition linguistique.

*C'est un premier point important*: je pense que c'est justement en donnant à l'enseignant un autre rôle que

celui d'être la principale ou l'unique source d'input qu'on peut apporter une solution - du moins partielle. La meilleure base « nutritive » pour l'acquisition des paramètres acoustiques, phonétiques et phonologiques d'une langue sont des documents sonores de toutes sortes [20]: conversations, interviews, extraits de reportages, poèmes.... Dans la mesure où l'enseignant a lui aussi des choses intéressantes à dire, il s'ajoute naturellement à cette liste.

-19-

*Le choix des documents* joue certainement un rôle important. Les documents conçus à des fins pédagogiques souffrent très souvent d'une "odeur pédagogique" dont la première conséquence est de freiner l'envie des apprenants de s'en approcher avec curiosité. C'est particulièrement vrai pour les documents qui doivent leur existence uniquement à la volonté de présenter un fait grammatical. Il est vrai que ce genre de documents tend à perdre en importance. Mais même les documents sonores de l'ère communicative trahissent trop souvent leur intention pédagogique: tel document fourmille de questions portant sur l'aspect extérieur (visage, taille, vêtements...), tel autre consiste en une suite interminable de questions et réponses portant sur le nom, l'adresse, les activités de loisirs... Finalement, les protagonistes ne s'intéressent pas vraiment à ce qu'ils disent, ils sont plutôt porteurs d'"intentions de communication", qu'il faut par la suite pratiquer par des mini-dialogues. C'est ainsi qu'on arrive à cet échange typique de l'exercice "communicatif" entre enseignant et apprenant:

E: Was hast du am Wochenende gemacht?

A: Ich waren Schwimmen.

E: Sehr gut. "Ich WAR Schwimmen". Und du, Jean-François, was hast du am Wochenende gemacht?

Etc.

*Ecouter pour comprendre.* Un aspect important du travail auditif est celui de l'activité autonome de l'apprenant ou des apprenants. Le terme d'autonomie tel qu'il est utilisé ici n'a rien à voir avec le fait d'envoyer l'apprenant à la maison où dans une médiathèque en lui disant d'écouter un certain nombre de cassettes. Certes, c'est aussi une forme d'autonomie, mais ce serait une vue assez superficielle et banale du concept. L'autonomie telle qu'elle est conçue ici repose sur une certaine philosophie de l'esprit humain: nous avons évoqué plus haut les stratégies heuristiques inhérentes à tout être humain. Dans cette vision du fonctionnement cognitif de l'homme, un certain nombre d'organes mentaux font partie du patrimoine génétique humain - chacun de ces "organes" travaille avec ses propres représentations. L'interaction entre les facultés mentales suit elle aussi des lois inhérentes à l'esprit/cerveau humain. Laisser les apprenants travailler en autonomie signifie ici qu'il faut leur laisser le temps et l'espace communicatif pour mettre ce dispositif au travail. La croyance d'un grand nombre de didacticiens selon laquelle il faut guider et structurer la construction des "stratégies d'écoute", "stratégies d'apprentissage" etc. par l'intervention systématique de l'enseignant repose à mon avis sur une conception erronée, à savoir "appauvrie", du système cognitif humain. Le "désir" pédagogique de vouloir gouverner les processus cognitifs de l'extérieur - dans l'intention d'aider l'apprenant - a une conséquence négative presque certaine (seuls les plus robustes y résistent): elle inhibe l'activité créative et autonome des apprenants.

*En termes de pratiques pédagogiques,* cela signifie simplement qu'il faut permettre aux apprenants d'écouter un document (ou un extrait) plusieurs fois, d'organiser des moments d'échanges d'informations entre eux et/ou avec l'enseignant, de retourner à des écoutes etc., d'organiser d'autres moments d'échanges et d'informations lexicales. L'important, c'est de permettre aux apprenants de s'approcher du texte d'une manière offensive.

-20-

#### 4.2 L'approche pédagogique générale

Comme l'ont souligné un grand nombre d'auteurs, un enseignement qui mélange des phases extensives d'input riche (documents authentiques, complexes...) avec des phases d'activités analytiques donne des résultats supérieurs à des approches qui prônent l'exclusivité d'un type d'activité. L'enseignement analytique peut être conçu de plusieurs façons. Ceci est présenté dans le tableau ci-dessous, (v. pour une présentation similaire Herschensohn, op. cit., p. 198).

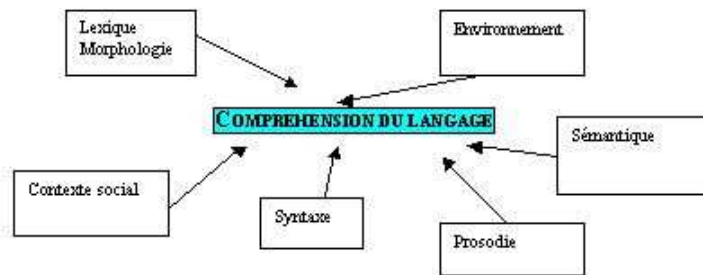
ACTIVITÉS D'INPUT	ACTIVITÉS ANALYTIQUES
- Compréhension orale	<b>Implicite:</b>  <i>Exemple:</i> par la présentation d'une histoire où apparaît une grande quantité de verbes à l'imparfait, l'enseignant espère que cette forme sera acquise plus ou moins "à l'insu" de l'apprenant.

<p>(conversations, interviews, extraits de films, reportages, informations, chansons, poèmes...)</p> <p>- <b>Compréhension écrite</b></p> <p>(articles de presse, extraits d'œuvres littéraires, scientifiques...)</p> <p>Ces activités fournissent une "nourriture primaire" qui déclenche surtout la croissance lexicale et, dans une certaine mesure, l'acquisition de certains paramètres grammaticaux (richesse morphologique, structure rythmique, intonative, directionnalité tête complément,...). Elle mène - en apprentissage naturel - à l'émergence d'une "interlangue" d'apprenants qui s'organise autour de quelques mécanismes puissants propres à la Grammaire Universelle: sérialisation des constituants, création de groupes complexes à la base des catégories lexicales principales: verbe, nom; etc.</p>	<p><b>Explicite:</b></p> <p><i>A: Inductive</i></p> <p>L'enseignant présente des données bien choisies en invitant les apprenants à formuler des généralisations pour trouver une règle</p> <p><i>B: Déductive</i></p> <p>L'enseignant donne des règles et les étudiants les appliquent ensuite à une série de phrases (à transformer, à construire...)</p> <p><i>C: Perception focalisée [21]</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En revenant sur un document authentique traité auparavant dans une activité de compréhension, l'enseignant choisit un extrait et propose aux apprenants de le réécouter pour identifier un certain phénomène d'ordre linguistique (une classe de mots, un certain type de construction, la prosodie des mots ou des phrases...). Une fois les éléments regroupés, une "conscientisation" peut suivre. Cette variante joue sur les effets "déductifs" inconscients d'une perception focalisée: le fait d'avoir - par exemple - entendu et noté un grand nombre de mots qui portent l'accent lexical sur une syllabe "lourde" (v.ci-dessous) peut déclencher un processus de sensibilisation pour le paramètre de "quantity-sensitiveness" de certaines langues (comme l'anglais ou l'allemand) dans l'attribution de l'accent lexical. L'écoute focalisée vise le déclenchement ciblé de certains processus de "re-paramétrisation" ("triggering effect")</li> </ol>
--	--

*Pourquoi la compréhension orale (et d'autres activités de type auditif) paraît si importante dans l'approche présentée ici? Une deuxième question est étroitement liée à cette première:*

*Pourquoi est-il plus judicieux de travailler systématiquement sur la base de documents d'une complexité naturelle (documents authentiques) [22] ?*

L'acquisition du langage chez l'enfant repose - comme nous l'avons vu - d'une part sur les capacités innées dès la naissance et d'autre part sur l'intégration de l'enfant dans un contexte qui est normalement riche en indices linguistiques, para-linguistiques et extra-linguistiques. La tâche de compréhension est ainsi considérablement facilitée. Le dispositif interne tend naturellement vers la mobilisation d'un grand nombre de ressources cognitives [23]:



Les conditions naturelles (la vie sociale d'un groupe humain) - qui peuvent varier considérablement - suffisent pour que l'acquisition linguistique prenne son départ et arrive à son terme à peu près au même moment pour tous les enfants. Un appauvrissement "artificiel" ou pathologique de l'input peut sérieusement affecter le développement du langage. Le cas de "Genie" (Curtiss 1977), une fille qui avait été enfermée par ses parents et à qui ces derniers refusaient tout contact linguistique, est un exemple pour illustrer les effets d'une telle déprivation linguistique.

L'exposition à la communication orale naturelle (et à la langue des signes pour les non-entendants) permet à l'enfant de puiser au maximum dans les indices qui l'entourent et de procéder dans une logique "l'essentiel d'abord": la compréhension précède l'expression et la dépasse de loin en complexité, la prosodie fournit un nombre important d'indices: le rythme fondamental de la langue, la différenciation entre catégories lexicales (nom, verbe, adjectif) et fonctionnelles (terminaisons de déclinaison, conjugaisons, compléments, déterminants....) est fortement favorisée par le fait que ce sont les catégories lexicales qui attirent l'accent prosodique, des informations sur le contenu émotionnel des énoncés etc. Bref, la compréhension orale (il faut naturellement y inclure l'exposition aux médias comme la radio et la télévision) déclenche la "paramétrisation" primaire à tous les niveaux (morphologique, phonologique, lexicale) et également l'acquisition des concepts culturels.

Nous pouvons maintenant retourner à la première question: en supposant que la faculté de langage (la grammaire universelle) est toujours accessible à l'âge adulte, il est raisonnable d'en tirer la conséquence que pour l'adulte aussi, la compréhension orale joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une L2. Une des raisons du faible rendement de l'enseignement scolaire des langues étrangères réside probablement dans l'appauvrissement systématique de l'input auditif: par la prépondérance de l'écrit, par la prépondérance de l'input donné par le seul enseignant (le "teacher-talk"), par la pression précoce sur la production etc. Ces aspects reviennent à une sorte de "déprivation pathologique" de l'apprenant. Faute de nourriture, son organe de langage n'arrive pas à entamer le processus de croissance d'une langue étrangère - il souffre de "malnutrition".

L'ère "audiovisuelle" et communicative a certes apporté des innovations importantes à cet égard. Mais de par le caractère souvent anodin, infantilisant et réducteur des documents sonores proposés par les manuels, la situation "nutritionnelle" ne s'est pas vraiment améliorée. L'ère multimédia pourrait amener quelques changements, mais en l'absence d'une orientation psycholinguistique appropriée, l'utilisation de l'outil ordinateur bloque les apprenants pendant de longues heures devant l'écran en leur imposant trop souvent des exercices très proches de l'esprit behavioriste: la correction immédiate y est prônée comme un des plus grands avantages de l'apprentissage "en autonomie". Le "guidage pas à pas" de l'apprentissage programmé d'autrefois revient en force. Il y a là une double erreur: premièrement, ce n'est pas l'absence d'enseignant et son remplacement par un logiciel "interactif" qui rendent l'apprenant autonome. Deuxièmement, le rôle de la correction est loin d'être clair dans l'acquisition d'une L2. Un grand nombre d'erreurs reste pendant très longtemps comme "immunisé" contre toute correction et ne disparaît qu'après une certaine durée d'immersion ou de contact régulier avec la langue cible.

#### 4.3 Activités centrées sur le sens / activités centrées sur la forme

L'approche didactique que je propose pourrait être caractérisée comme une approche mentaliste. [24] Une différenciation "binaire" traverse toutes les activités. Nous distinguons des activités qui mettent l'accent sur "le sens", "le contenu" d'un côté et des activités analytiques, c'est à dire des activités focalisées sur "la forme" de l'autre.

Les activités centrées sur le sens fournissent la matière première, la nourriture nécessaire au déclenchement du processus d'acquisition. Sans elles, rien ou presque rien ne se passe en termes d'acquisition. Proposées en quantité et richesse (variété, intelligence...) suffisantes, elles peuvent à elles seules mener à un niveau considérable de maîtrise linguistique. C'est ce qui se passe dans le cas de l'acquisition d'une L2 en milieu naturel: les gens écoutent, lisent et se mettent à parler à partir d'un certain moment, c'est à dire quand l'activation interne est suffisamment stable et riche.

Le fait que les adultes n'atteignent que très rarement un très haut niveau en L2 peut représenter un argument pour l'intervention pédagogique. Dans un élan optimiste, on peut estimer que certaines techniques d'écoute, de lecture - les activités de perception focalisée -, des exercices ciblés d'articulation etc. peuvent provoquer ce que la "nature" n'arrive plus à faire par la seule exposition à la langue. L'intervention pédagogique inclut les activités décrites ci-après ainsi que les différentes techniques de correction, dont le rôle et l'impact restent à définir.

La Compréhension orale  
(schémas récapitulatifs\* [25])

**Ecoute-compréhension**

*Déroulement*

**Phase d'écoute**

*Les apprenants écoutent le document 2 à 3 fois. S'il le réclament, ils peuvent avoir une information générale (thème, lieu, personnes)*

**Echange d'informations**

*Les apprenants se mettent à deux pour se raconter ce qu'ils croient avoir compris pendant cette première écoute*

**Phase d'écoute**

*2 écoutes du document. Les apprenants sont priés de noter 4 à 5 "mots" (ou groupes de syllabes qu'ils identifient en tant que mots) dont ils veulent connaître la signification*

**Echange d'information à deux**

*Dictionnaire collectif*

*Les apprenants demandent leurs mots en séance plénière. L'enseignant ou des apprenants plus avancés donnent les informations demandées.*

**Phase d'écoute**

*Les apprenants écoutent le document en notant comme avant quelques "mots" dont ils veulent connaître le sens.*

**Dictionnaire collectif**

*Explication lexicale (pragmatique, culturelle) de "passages" ou "mots" demandés (les explications peuvent être données par le professeur et/ou les apprenants)*

**Ecoute finale**

L'écoute centrée sur le sens suscite une mobilisation "large" des ressources cognitives des apprenants. Tout doit être mis à contribution pour créer du sens avec les moyens restreints du moment: la perception et l'interprétation des contours "mélodiques" du document (une interview journalistique présente un contour mélodique différent d'une conversation entre un médecin et un patient), quelques internationalismes lexicaux, quelques connaissances lexicales, les connaissances du monde (de la communication, des objets, des hommes...) et bien sûr la capacité créative de bâtir un nombre impressionnant, à vrai dire infini d'histoires à partir de quelques éléments épars.

L'écoute analytique qui suit est à séparer clairement de cette première écoute, d'un point de vue chronologique aussi bien que conceptuel: elle incite l'apprenant à rétrécir son "champ auditif" pour focaliser sa

perception sur tel ou tel phénomène d'ordre linguistique. Il s'agit de repérer des structures récurrentes qui - de par leurs occurrences répétées - sont susceptibles de "motiver" la faculté de langage à procéder à quelques restructurations internes.

### **Déroulement de l'écoute analytique**

#### **(Activités de Repérage)**

##### **Phase d'écoute**

*Après l'explication de la consigne, les apprenants écoutent le document plusieurs fois pour repérer le "X" proposé par l'enseignant (syllabes accentuées, courbes intonatives interrogatives, syllabes consonantiques, verbes auxiliaires, structures tête+complément etc.)*

##### **Echange d'informations**

*Les apprenants se consultent à deux*

##### **Phase d'écoute**

*Plusieurs écoutes de vérification*

##### **Consultations**

*A trois ou à quatre, les apprenants échangent leurs solutions*

##### **Selon la demande, d'autres phases d'écoute**

##### **Mise en commun**

*En cas de divergence, retour à une écoute précise de tel ou tel passage*

*Observations, généralisations?*

Les "X" à repérer sont à identifier dans plusieurs modules du système linguistique:

<i>Phonologie:</i>	Syllabes accentuées - au niveau lexical, au niveau de l'énoncé, de la phrase, intonation interrogative, Processus phonologiques: élisions, assimilations, "liaison", fortisation....
<i>Morphologie:</i>	Formation des mots: suffixes, préfixes, infixes, circumfixes, formes variables des mots - déclinaisons, conjugaisons...
<i>Lexique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sens et formes des mots, nuances lexicales, oppositions propres à la langue L, les <i>catégories lexicales</i> (Noms, adjectifs, verbes...) vs les <i>catégories fonctionnelles</i> (déterminants, conjonctions, ....), les formes pronominales</li> <li>- les éléments lexicaux ou grammaticaux qui permettent de situer les événements dans l'axe du temps</li> <li>- les éléments lexicaux ou grammaticaux qui permettent de situer les objets, entités dans l'espace</li> </ul>
<i>Syntaxe</i>	Positions des mots et des syntagmes dans les différentes constructions fondamentales: affirmation, question, proposition dépendante (v. aussi morphologie) par exemple: la place de l'élément (des éléments) de négation, le pronom interrogatif en début de phrase ou en position « d'origine » ou les deux à la fois (comme en français), les compléments avant ou après le verbe....
<i>Sémantique</i>	Positions et valeurs des mots servant à la négation, quantification, interrogation
<i>Pragmatique</i>	particules argumentatives, discursives

C'est dans la recherche de consignes pour une écoute analytique diversifiée et pertinente que la créativité et la formation (psycho)linguistique des enseignants fait la différence. Un enseignant qui s'inspire de la recherche actuelle en psycholinguistique (cognitive, générative) et - d'une manière générale - de l'analyse scientifique des langues naturelles peut travailler d'une manière ciblée: en incitant les apprenants à percevoir ce qu'ils ne perçoivent plus spontanément. Nous espérons ainsi pouvoir activer des distinctions restées inertes dans leur langue maternelle.



[Eingang des revidierten Manuskripts: 22.7.2003]

-24-

## Notes

[1] Je remercie le critique anonyme pour ses nombreuses remarques, ce qui m'a permis d'éliminer un grand nombre d'erreurs de toutes sortes. J'assume, bien sûr, la responsabilité exclusive de celles qui restent.

[2] En L1 aussi, il existe bien sûr des différences considérables dans la façon et les capacités des individus à engager et à soutenir une conversation. Mais on invoquerait plutôt des facteurs psycho-sociaux pour expliquer ces phénomènes.

[3] Depuis l'introduction de l'approche "minimaliste" en grammaire générative (v. note 20), le problème de la paramétrisation concerne essentiellement le lexique et les catégories fonctionnelles, dont le nombre a considérablement augmenté depuis Pollock (1989). D'une part, cela "simplifie" l'architecture générale et rend certaines difficultés de l'acquisition-L2 intuitivement plus plausibles. D'autre part, étant donné la postulation de catégories fonctionnelles (IP, AgrP, FocusP, CP, TP...) ayant des réalisations "physiques" (acoustiques) et des propriétés grammaticales beaucoup moins directes et souvent aussi moins accessibles à l'observation (directe), cette approche théorique augmente le caractère abstrait de l'argumentation.

[4] Dans le cas de l'acquisition de la L1, le système conceptuel se développe parallèlement au système linguistique. Dans certains domaines comme la pragmatique, le rôle d'un apprentissage proprement dit est probablement beaucoup plus important et d'une autre nature que l'acquisition des compétences morphosyntaxiques, phonologiques ainsi que des paramètres qui caractérisent le lexique. La construction des métaphores par exemple est profondément marquée par des concepts culturels qui dominent dans telle ou telle communauté sociale, nationale, régionale etc. Le terme de "paramétrisation", s'il est utilisé même pour ce domaine, recouvrirait une réalité bien différente des paramètres linguistiques proprement dits. Ceci ne revient naturellement pas à nier le rôle de principes abstraits et profonds, également propres à l'espèce humaine, qui gouvernent l'acquisition de la compétence "communicative", v. Sperber & Wilson (1986).

[5] Le symbole (.) signifie la frontière syllabique.

[6] L'italien ne permet pas non plus de syllabes fermées en fin de mot, d'où une tendance - pendant une certaine période - à insérer une voyelle (schwa) en position finale: [faden«]

[7] Transcription d'un passage de KuBus 18/1998 (Inter Nationes)

[8] Il est vrai que la forme écrite introduit un biais dans l'exercice: la langue maternelle a la possibilité de s'imposer. En effet, dans une autre activité souvent proposée aux apprenants - l'écoute centrée sur la compréhension - les étudiants écoutent plusieurs fois un document sans aucune trace écrite. Après deux, trois écoutes, l'enseignant leur demande de garder dans leur mémoire quelques mots ou bribes de phrases dont ils veulent savoir le sens pour faire un progrès dans la compréhension. Il est intéressant de noter que dans cette activité, l'épenthèse d'un schwa est nettement plus rare, voire inexistant.

-25-

[9] Un critique anonyme pose la question de savoir si "en milieu scolaire, les élèves ayant participé à ce genre d'exercice ne seraient[-ils] pas aussi conditionnés par la connaissance de l'écrit dont ils disposent inévitablement à leur niveau d'apprentissage, et ce même si on avait renoncé à leur fournir la transcription." C'est exact, mais comme je l'ai mentionné dans la note 6, cette tendance à l'épenthèse est beaucoup moins marquée dans une activité où il s'agit de demander le sens de mots à partir de l'écoute sans transcription. Il reste le fait que l'épenthèse persiste. Mes observations informelles de francophones apprenant l'allemand en milieu naturel vont dans le même sens. Dans leurs tentatives de prononcer des mots comme "kraxln" (autrichien: grimper), "wachsln" (enduire de cire), les francophones produisent régulièrement des épenthèses: "krax.len", "kra.xeln" etc.

[10] Cette comparaison - citée par de nombreux auteurs - me semble pourtant basée sur une conception superficielle du « lexique mental ». Si on entend par ce terme le nombre d'unités lexicales (mots de tous les jours, mots savants etc.), on peut être d'accord. Si on entend par « compétence lexicale » la connaissance

d'un grand nombre de distinctions fines qui concernent les nuances pragmatiques et stylistiques, les propriétés de sélection de compléments, les propriétés de sélection de modificateurs, les restrictions sur les positions dans la phrase (des particules par exemple), la « supériorité » des adultes paraît très relative - si elle existe - quant à leur capacité de développer ces nuances au même niveau qu'un enfant qui est exposé à la L2 dès l'âge de 5 ans.

[11] Les "mores" sont des unités de poids au-dessous du niveau segmental. Elles définissent la complexité quantitative d'un segment et contribuent ainsi à l'attribution de l'accent lexical.

[12] A. der auf Krieg fixierte Präsident (le sur la guerre fixé président) B. ein Bier trinken, (hat) ein Bier getrunken, ein Bier trinkend (une bière boire, (a) une bière bu, une bière buvant)etc. La réalisation de l'ordre des éléments est plus complexe en allemand en raison de la propriété V2 d'un grand nombre de langues germaniques, dont l'allemand. On suppose que l'ordre des mots dans la phrase matrice est dérivé d'un ordre sous-jacent où le verbe conjugué apparaît plus à droite.

[13] Les germanophones hésitent souvent quant à la syllabification de "Eidechse": On retrouve [ei.de.xe] aussi bien que [ei.dek.kse]. Dans ce dernier cas, le [k] semble appartenir aux deux syllabes adjacentes.

[14] L'épenthèse est d'autant plus obligatoire pour la compétence intermédiaire d'un francophone que son patron rythmique de base est iambique: il est difficile de placer l'accent tonique sur une syllabe qui ne contient pas de voyelle, surtout si la syllabe voisine en contient une. Tant que l'apprenant n'a pas acquis le patron trochaïque pour le placement de l'accent au niveau du pied métrique, la réalisation de syllabes consonantiques [li: .gn], [hel.fn] restera une exception rare dans le répertoire actif du locuteur d'un niveau intermédiaire.

[15] D'autres paramètres - agissant au niveau de la syntaxe des mots - entrent en jeu quand il s'agit de noms composés, de verbes à préfixes. Si le préfixe est un élément lexical (préposition, adjectif,..) incorporé au verbe, c'est le préfixe qui porte - en règle générale - l'accent: **a**nennen, **h**eimholen, etc. Pour un petit nombre de verbes, le sens du verbe change suivant le patron rythmique, par exemple: **Ü**BERholen - (passer quelqu'un sur l'autre rive) vs. über**H**olen (doubler),

-26-

[16] Les syllabes avec [R] dans la position du sommet existent en allemand suisse. Exemple: [O.DR] (oder)

[17] Dans la perspective de la théorie de l'optimalité, il faudrait formuler le changement autrement: la contrainte [FOOT-TROCH] doit monter dans la hiérarchie des contraintes et "dégrader" la contrainte [FOOT-IAMBE]. La sensibilité "trochaïque" n'est pas totalement absente chez les francophones. Dans les énoncés appellatifs d'enfants, on rencontre régulièrement l'ajout d'une syllabe schwa pour rendre un mot trisyllabique plus régulier d'un point de vue rythmique: "Nicolas!" devient "**NI**- co-**LA**-euh". Un autre exemple - plus humoristique - est celui de la marionnette d'Arlette Laguiller (porte-parole de l'organisation trotskyste Lutte Ouvrière) de l'émission "Les guignols de l'info" (diffusée sur Canal+), dont la devise "TRAVaiLLEURS\_ / TRAVaiLLEUS'(es)\_ / ON vous MENT on VOUS spoLIE\_/" est scandée sur un rythme régulier de "temps fort+temps faible". Le signe "\_" indique l'allongement (ou une pause) de la syllabe (de l'ordre d'un temps).

[18] Un critique anonyme trouve "regrettable que (mon) approche pédagogique générale (...) ne découle pas de (mes) investigations faites, mais paraisse singulièrement isolée, en coda." Tout en étant d'accord en principe avec ses observations, je ne pense pas que cet état de fait soit regrettable. Les recherches en linguistique ont pour objectif de comprendre et - si possible - d'expliquer certaines propriétés du dispositif cognitif sous-jacent à la compétence linguistique et à l'acquisition du langage. Dans certains domaines comme la syntaxe, la phonologie, le lexique, des progrès substantiels de théorisation ont été faits au cours des cinq dernières décennies. Nous avons - pour utiliser une métaphore familière - entrouvert une petite fenêtre sur un vaste continent obscur. D'innombrables questions restent ouvertes. En ce qui concerne l'interaction du système linguistique avec d'autres "modules" mentaux - la pensée, la motivation, les émotions...- la recherche ne me semble pas avoir dépassé le stade de spéculations. Or, le travail pédagogique est confronté à cette complexité d'interaction - l'enseignant travaille avec des êtres humains, pas avec des "cerveaux" et encore moins avec des "Grammaires Universelles". Une approche pédagogique "générale" doit certainement être basée sur une conception de la nature de l'esprit humain, mais en absence d'au moins l'ombre d'une "théorie générale de l'esprit", elle ne peut en aucun cas "en découler". Néanmoins, je pense que les idées spéculatives de la tradition rationaliste (Descartes, Humboldt, Chomsky et autres) sur le "principe de créativité", "l'instinct de liberté" (Bakounine) représentent une bonne base pour une pédagogie "générale", que ce soit dans l'enseignement ou en politique: il faut créer des conditions optimales pour que la curiosité et la créativité humaine puissent se déployer dans toute leur diversité. Pour des aspects plus concrets de

l'apprentissage/l'acquisition d'une L2, il peut y avoir - en termes de pratiques pédagogiques - des "retombées" plus directes de nos connaissances scientifiques: par exemple, s'il s'avère que la maîtrise de la prosodie d'une langue donnée est le produit d'une interaction complexe de paramètres à plusieurs niveaux d'abstraction (pied, poids syllabique, pragmatique, syntaxe...) que le dispositif cognitif organise de lui-même (sans recourir à l'introspection ou à la rationalisation consciente) à partir de données de perception (acoustico-phonétiques) riches et naturelles, on est 'en droit d'en tirer la conséquence que des techniques pédagogiques qui fournissent, d'une part, la richesse en "nutrition linguistique" et qui permettent, d'autre part, de focaliser la perception des apprenants sur certains traits en surface, déclenchant une re-paramétrisation en profondeur, jettent les bases internes à partir desquelles la prononciation "active" se développe d'une manière naturelle, souple et avec relativement peu d'effort. Le temps consacré au travail de compréhension permet en outre l'enrichissement du lexique en L2. Une pédagogie, par contre, qui s'appuie principalement sur la production et l'imitation immédiate ou sur la lecture risque de ne pas donner la "nourriture adéquate" et de faire faire aux apprenants un travail d'extériorisation pour lequel les bases internes ne sont pas suffisamment différenciées et stables. Vu la grande quantité d'énergie (et de temps) utilisée pour l'entraînement de l'articulation - avec un résultat peu "enraciné" et en règle générale pauvre (sauf, du moins en surface, pour les bons imitateurs) - l'enrichissement lexical pendant toute cette phase est sérieusement limité.

---

-27-

[19] Cf. la citation suivante: " There is ample evidence of the difficulty of creating an acquisition-rich environment in the classroom. Many factors conspire against it -the number of participants involved, the need for the teacher to maintain discourse control."

[20] Il faut souligner que pour l'acquisition d'une L2 dans toute sa richesse (linguistique et intellectuelle), le travail de la lecture proprement dite (journaux, magazines, textes littéraires, scientifiques, utilitaires...) est également d'une grande importance. Je remercie le critique anonyme de "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht" pour avoir attiré mon attention sur une formulation - dans la première version de mon article - qui pouvait laisser croire que la "nourriture écrite" est négligeable et que le document sonore doit être "la principale source d'input pour l'acquisition du système linguistique dans tous ses aspects et toutes ses facettes".

[21] L'approche qui utilise la perception focalisée me paraît permettre au mieux l'acquisition quasi-naturelle de la complexité qui caractérise les structures linguistiques. D'une part, la perception focalisée isole les structures pertinentes de leur arrière-fond et peut ainsi contribuer à un re-paramétrage. D'autre part, le fait de laisser les structures dans leur contexte naturel fournit aux apprenants une distribution naturelle des indices grammaticaux pertinents. Dans la mesure où l'acquisition linguistique met en jeu aussi une sorte d'évaluation statistique des formes "saillantes", le contact régulier avec une "nourriture linguistique naturelle" permet à ce mécanisme statistique de travailler normalement.

[22] Le terme de l'authentique ne se réduit pas à la recherche du "brut" (les faux départs, les hésitations...). Bien sûr, certains traits du langage spontané sont extrêmement intéressants pour l'apprentissage, surtout dans les langues qui font usage dans grand nombre de particules propres au langage oral. L'essentiel me paraît pourtant le fait de proposer du langage "naturellement complexe", cela inclut les documents qui contiennent de l'écrit "oralisé" comme les reportages, des œuvres littéraires etc.

[23] Figure reprise de Herschensohn, op. cit., p. 86)

[24] v. pour une présentation détaillée Buttaroni & Knapp (1988) et Buttaroni (1997).

[25] Il faut bien garder à l'esprit que ces schémas ne sont que des propositions d'orientation générale. A chacun de les modifier selon les nécessités. La seule chose qui reste "fondamentale" est le principe d'inciter les apprenants à faire le maximum du chemin par eux-mêmes (donc: ne pas trop tirer en longueur les échanges d'informations, ne pas alourdir la machinerie pédagogique par de nombreux « worksheets » pleines de bonne volonté de didactisation, etc.).

## Références Bibliographiques

Archibald, J. (1993). *Language Learnability and L2 Phonology*. Dordrecht: Kluwer.

Archibald, J. & Young-Scholten, M. (2000). Second Language Syllable Structure. In Archibald, J. (2000)

(Ed.). *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell.

Baker, C. L., McCarthy, J. (Eds.). (1982). *The Logical Problem of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

---

-28-

Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.

Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. München: Hueber. (Version remaniée et complétée de Buttaroni & Knapp).

Buttaroni, S., Knapp, A. (1988). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clahsen, H. & Muysken, P. (1986). The availability of Universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 5, 1-29.

DiCristo, A. (1998). Intonation in French. In Hirst, D. & Di Cristo, A. (Eds.). (1998). *Intonation Systems. A Survey of 20 Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eimas, P. (1975). Auditory and Phonetic coding of the Cues for Speech: Discrimination or the (r-l) Distinction by Young Infants. *Perception and Psychophysics*, 18, 341-347.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Felix, S. & Fanselow, G. (1987). *Sprachtheorie I*. Tübingen: Franke.

Féry, C. (2001). Focus and Phrasing in French. In Féry, C. & Sternefeld, W. (Eds.). (2001). *Audiatur Vox Sapientiae. A Festschrift for Arnim von Stechow*. *Studia Grammatica* 52 (pp. 153-182). Berlin: Akademie Verlag.

Féry, C. (2002). Lautsysteme der Sprache: Phonologie. In Müller, H. (Ed.). (2002). *Arbeitsbuch Linguistik* (77-101). Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh-UTB.

Flynn, S., Martohardjono, G., O'Neil, W. (Eds.). (1998). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris.

Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

---

-29-

Gass, S. & Schachter, J. (Eds.). (1989). *Linguistic Perspectives On Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grewendorf, G., Hamm, F. & Sternefeld, W. (1990). *Sprachliches Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Guéron, J. & Pollock, J.-Y. (Eds.). (1991). *Grammaire générative et syntaxe comparée*. Paris: Edition CNRS.

Herschensohn, J. (2000). *The Second time Around. Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam: J. Benjamins.

Ioup, G. (1989). Immigrant children who have failed to acquire English. In Gass, S. & Schachter, J., *op. cit.*

Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. New York: Basic Books.

Jusczyk, P.W. (1997). *The Discovery of Spoken Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Klein, W. & Dupoux, E. (1997). The Basic Variety or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?. *Second Language Research*, 13, 301-347.

Lacheret-Dujour, A.; Beaugendre, F. (1999). *La prosodie du français*. Paris: Editions CNRS.

Mehler, J. & Dupoux, E. (2002). *Naître humain*. Paris: Odile Jacob.

Neufeld, G. (1979). On the adult's ability to acquire phonology. *TESOL Quarterly*, 14, 285-298.

Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) (1979). *Théories du langage - théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.

Pollock, J-Y. (1989). Verb Movement, Universal grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.

Pollock, J-Y. (1997). *Langage et Cognition*. Paris: Edition CNRS.

Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

---

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p><b>Knapp, Alfred.</b> (2004). Phonologie et prosodie dans l'acquisition de l'allemand-L2 par des apprenants francophones. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 9(2), 29 pp. Erhältlich unter <a href="http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/knapp2.htm">http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/knapp2.htm</a></p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]